

A ESCRITA NA ESCOLA: TEORIA E PRÁTICA

Doris de Almeida Soares (Escola Naval)

dorissoares@terra.com.br

1. Introdução

Todo professor que já esteve à frente da disciplina Produção Textual há de concordar que ensinar os alunos a elaborarem textos é uma tarefa árdua. Sabemos da necessidade de abrir um espaço na sala de aula para a leitura crítica, para o debate e para a expressão de ideias – atividades que privilegiam uma visão dialógica da linguagem na qual o aluno, segundo descrevem os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (2000, p. 18), “é compreendido como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano”.

Contudo, não devemos esperar que esses tipos de atividade, geralmente associada às tarefas de leitura sugeridas no livro didático, sejam o suficiente para desenvolver a capacidade do aprendiz de utilizar os mecanismos da língua escrita para elaborar textos que sejam bem organizados e que, acima de tudo, cumpram o seu papel comunicativo. É necessário irmos mais além, estimulando o aluno a refletir sobre a sua própria escrita e encorajando-o a experimentar formas alternativas de trabalhar o desenvolvimento do seu texto, com o apoio dos colegas e do professor.

Mas, como isso é possível se, em geral, tem-se pouco tempo disponível na grade curricular para as aulas de produção textual e o volume de textos para serem “corrigidos” costuma ser maior do que o tempo disposto para tanto?

Pensando nessas questões, este artigo, baseado no minicurso homônimo, explora alguns conteúdos do livro *Produção e Revisão Textual: Um Guia Para Professores de Português e de Línguas Estrangeiras* (SOARES, 2009) para discutir questões práticas ligadas a uma tarefa docente que, na maioria das vezes, é difícil: ajudar os alunos a escreverem melhor.

Para desenvolver essa proposta, o artigo inicia descrevendo duas abordagens distintas que servem como referencial teórico para informar a prática pedagógica do professor. São elas (i) a abordagem como produto e (ii) a abordagem como processo. A seguir, ele discute formas alternati-

vas de trabalhar a produção escrita do aluno na fase de pós-escrita. Por fim, ilustra como esses conceitos podem ser aplicados de modo a privilegiar uma visão sociointeracionista da aprendizagem.

2. Produto e processo: duas formas de abordar o ensino de produção textual

Em linhas gerais, o ensino de língua parece oscilar entre duas vertentes: a *tradicional*, que prioriza o conteúdo da gramática; e a *dialógica*, norteadada pela interlocução (AZEVEDO & TARDELLI, 2004, p. 46). No âmbito do ensino de produção textual, essa distinção aparece de modo claro em duas abordagens do texto: a primeira, que o entende como *produto*, e a segunda, que o entende como *processo*. Os princípios que norteiam cada abordagem serão discutidos a seguir.

2.1. A abordagem do texto como produto

A abordagem do texto como *produto*, em linha com a vertente tradicional de ensino, enfoca a escrita a partir do conhecimento linguístico do aluno, privilegiando o uso apropriado do vocabulário, da sintaxe e dos elementos coesivos (BADGER & WHITE, 2000, p. 153). Em geral, o texto é resultado de uma única tentativa do aprendiz de colocar em palavras o que pretende dizer. Tradicionalmente, é utilizada a *correção direta*, também chamada por Serafini (1994) de *correção resolutive*, que é o método mais comum e meticuloso para prover *feedback* escrito (FIGUEIREDO, 1997, p. 117-118). Nesse procedimento, todos os erros são corrigidos através da reescrita de palavras, frases e períodos inteiros, editando, assim, as formas de léxico, a sintaxe e a estilística que sejam julgadas inadequadas, a partir do ponto de vista de quem corrige. Isto faz com que a voz do professor se sobreponha a do autor visto que a correção é comumente feita na ausência deste e a partir do que se supõe que ele quis dizer. Portanto, Ruiz (1998) classifica essa forma de correção como *monofônica*.

Por causa desse tratamento dado ao seu texto, o próprio aluno passa a achar que o ato de revisão equivale ao que Jesus (1998) denomina de *higienização*, ou seja, a correção centrada nas impurezas linguísticas, especialmente dos problemas de ortografia, concordância e pontuação. Essa ênfase nos elementos de superfície faz com que “o discurso do aluno vá sendo desconstruído pela escola, pois quanto maior o grau de

escolaridade, maior é o seu silenciamento e a sua subseqüente opção pela repetição de estereótipos e expressões que denotam o lugar comum”. (CONCEIÇÃO, 2004, p. 325).

Outro ponto a destacar é que, apesar do tempo e da energia investidos pelo professor na *correção direta*, o aluno, de modo geral, recebe de volta o seu texto com indiferença. Não raro, ele trata com descaso os comentários escritos pelo professor, não os lendo mais do que uma única vez, isso quando não joga o texto no lixo assim que o recebe (GERALDI, 2004, p. 65). Como não será realizado nenhum outro trabalho a partir daquele texto, o que importa para o aprendiz é a nota atribuída a sua escrita (CAVALCANTI & COHEN, 1990, p. 8).

Concluimos, portanto, que uma correção tão criteriosa e detalhista parece ser inútil, pois mesmo que o professor peça para o aluno reescrever o texto, a reescrita é, na melhor das hipóteses, apenas um exercício mecânico de cópia (IDHE, 1994, p. 3). Para autores como Geraldi (2004), essa situação vai sendo perpetuada na escola porque o professor não desenvolve no aluno nenhuma estratégia para ele trabalhar com as sugestões oferecidas nos seus comentários. Isso por que ele próprio não tem essas estratégias desenvolvidas em si como escritor, o que torna o problema cíclico.

Uma das formas de alterar esse quadro, resultado de um sistema educacional de constante testagem, no qual os professores coletam poucas informações que ajudarão a prover uma melhor instrução ao longo prazo (GOUTY & LID, 2002, p. 270), é recorrer à abordagem do texto como *processo*.

2.2. A abordagem do texto como processo

A abordagem do texto como *processo* está em linha com a vertente dialógica de ensino. Nela, o foco da escrita recai sobre as habilidades linguísticas do aluno tais como o planejamento, a seleção de ideias, a revisão e a editoração, tendo sempre em mente o contexto de produção (quem fala, para quem fala, onde fala e com qual propósito). Nas palavras de White e Arndt (1991, p. 5), essas habilidades estão ligadas ao fato de que

como escritores, precisamos avaliar nossos conhecimentos para determinar o que partilhamos com o leitor e o que é exclusivamente nosso. Precisamos decidir, também, como organizar a informação para alcançar o nosso propósito, além de julgar se a linguagem que escolhemos é adequada.

Portanto, para a abordagem processual da escrita, o texto final é resultado de um processo cognitivo dinâmico e não

linear que se desenrola, didaticamente falando, em quatro estágios recursivos: (a) a *pré-escrita*, (b) o *rascunho* (primeira versão), (c) a *revisão* (reelaboração do rascunho) e (d) a *editoração* (limpeza e correção dos erros linguísticos).

Na fase de *pré-escrita* são desenvolvidas atividades que têm como objetivo auxiliar o aprendiz a descobrir formas de abordar a tarefa, de coletar informações, ou de gerar ideias que poderão ser utilizadas na elaboração do seu texto (KROLL, 1980/2002, p. 259). No estágio de *rascunho*, os aprendizes podem trabalhar em colaboração ou individualmente na seleção, ordenação e organização das ideias de modo a produzir um esquema que servirá de referência para a escrita do texto. Nessa etapa, as decisões sobre o que dizer e de que forma devem sempre ser orientadas para a figura do leitor-alvo e baseadas no propósito comunicativo que se pretende alcançar com o texto.

Tendo refletido sobre essas questões e munido de um planejamento inicial que esboce e ordene alguns dos possíveis assuntos a serem tratados no texto, o aprendiz estará mais preparado para começar a fase de redação. Vale destacar, porém, que esse plano não deve ser visto como uma camisa-de-força. Ele é, sim, um ponto de partida, pois, ao longo do processo, o aprendiz certamente voltará aos estágios anteriores na medida em que novas ideias venham à mente no ato de escrever. Isso provocará alterações no plano inicial em benefício de um melhor desenvolvimento do texto.

3. A abordagem processual e o tratamento da produção textual do aluno

Ao término da escrita, diferente do que ocorre na abordagem de texto como *produto*, a redação não é corrigida ou avaliada por meio de nota, pois essa é uma primeira versão do que virá a ser a melhor versão possível daquele texto, segundo as habilidades daquele escritor (RAIMES, 1983, p. 7). Com essa mudança de paradigma, apesar de o professor ainda ser o revisor externo por excelência, devemos experimentar outras formas de trabalhar com a produção textual, envolvendo os próprios alunos nesse processo de melhoria do texto.

Tribble (1996, p. 118-134) sugere que nos coloquemos, primeiramente, no papel de *leitor*, reagindo às ideias do texto. Nessa primeira leitura, somos, portanto, “interlocutores privilegiados” (CONCEIÇÃO, 2004, p. 328), mostrando-nos mais interessados no que o aluno tem a dizer do que na forma como ele o diz. Nossos comentários, tanto ao longo do texto como ao seu término, devem cumprir duas funções: (a) indicar se gostamos, ou não, do que lemos, a partir de reflexões do tipo “o texto é interessante?”, “o texto é fácil de entender?”, “o texto revela algo sobre o escritor e sua forma de ver o mundo?” e (b) convidar o escritor a expandir e elaborar as suas ideias a partir do que já está escrito. Assim sendo, estes devem levar o aluno a refletir sobre os problemas de organização e desenvolvimento ao nível de seleção das ideias, auxiliando-o no processo de avaliação da sua escrita, e não simplesmente resolvê-los. Fazendo isso, estaremos incentivando e dando apoio para que o aluno se engaje no trabalho de reescrita e na conseqüente melhoria das suas habilidades como escritor.

Partindo-se do princípio de que o conteúdo já esteja bem estruturado e organizado, assumimos o papel de *assistentes* (TRIBBLE, 1996, p. 119). Nessa fase, já podemos direcionar nossa atenção para os aspectos de superfície do texto, trabalhando com o escritor para que a sua produção esteja em conformidade com o propósito comunicativo da tarefa de escrita e com as convenções do gênero e da língua. Isto por que pouco adianta investir tempo e esforço corrigindo e consertando trechos inteiros que, por não serem relevantes ou necessitarem de reelaboração ao nível de conteúdo, serão eliminados na nova versão.

Por fim, quando esse processo de reelaboração e de editoração (correção, no sentido tradicional) do texto é dado por completo, assumimos o papel de *avaliadores* (TRIBBLE, 1996, p. 119). Nessa fase não estamos mais tentando melhorar um texto em particular, mas tecendo comentários gerais a respeito do desempenho do aprendiz ao longo deste processo, ressaltando os pontos fortes bem como as deficiências, provendo, assim, uma avaliação que contribua para estabelecer uma nota final para aquela tarefa de escrita. Esta avaliação deve mostrar de modo claro para o aluno o porquê de o texto final ter recebido o conceito que recebeu. Assim, ele saberá exatamente os aspectos da escrita que foram bem desenvolvidos e os que precisam ser melhorados, pois o objetivo final é ajudá-lo a escrever melhor no futuro.

Na prática, podemos transitar entre os papéis de *leitor* e de *assistente* em uma mesma leitura, buscando adequar o foco dos comentários

às necessidades específicas do aluno. Por exemplo, podemos assumir inicialmente o papel de *leitor*, concordando com as ideias do texto, e, a seguir, passar para o papel de *assistente*, sugerindo que o aluno utilize marcadores de discurso para sinalizar a transição de uma ideia para outra em determinado trecho na reescrita. Neste caso, a indicação dos elementos de superfície contribui para o melhor desenvolvimento global do texto. Procedendo desta forma, estaremos certamente buscando melhorar a qualidade de nosso *feedback* (MENEGASSI, 2000, p. 84), tratando-o com seriedade e cuidado (RAIMES, 1983, p. 153), e certificando-nos de que os alunos também partilhem da importância de dar e receber comentários no texto em produção.

Portanto, para que essa proposta seja eficaz, é de fundamental importância que estimulemos nossos alunos a participarem, de modo colaborativo, no processo de releitura e reescrita do seu próprio texto e dos seus colegas. Isso pode ser feito através do emprego de diversas técnicas, tais como a *autocorreção* e a *correção textual-iterativa*, como veremos a seguir.

3.1. A autocorreção: pontos a considerar

Quando o objetivo da correção é envolver o próprio escritor no tratamento da revisão de seu texto, estimulando o que Figueiredo (1997, p. 325) chama de *autocorreção*, o professor dispõe de vários procedimentos que requerem a participação efetiva do aluno na construção das alterações a serem realizadas na reescrita.

Dentre eles podemos citar a *correção indicativa*, na qual o professor marca, junto à margem do texto, a(s) linha(s) onde há palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros, alterando muito pouco o texto e limitando-se a erros localizados (SERAFINI, 1994); ou uso do *feedback não codificado* (ROB, ROSS & SHORTREED, 1986), quando o professor localiza o erro, sublinhando-o sem identificar o seu tipo.

Contudo, apesar do pressuposto teórico da *autocorreção* estabelecer que o aluno será capaz de descobrir, por si só, que tipo de erro foi cometido e corrigi-lo sem uma maior dependência do professor, a *correção indicativa*, geralmente, não leva o aluno a solução dos problemas de seu texto, especialmente por que o erro não vem apontado com precisão uma vez que há casos em que o aluno deve encontrar onde está o erro

dentro da uma linha ou de um trecho todo marcado (SERAFINI, 1994), o que pode transformar a tarefa de revisão em um jogo de adivinhação léxico-gramatical.

Esse procedimento, portanto, pode acabar por dificultar a correção, induzindo o aluno a corrigir algo que está certo, mas que esse acredita que o professor possa ter indicado como errado. Essa confusão se dá por que a maioria dos alunos não tem um repertório de estratégias desenvolvidas para direcionar o trabalho de revisão de seu texto, seja antes de entregá-lo ao professor ou a partir do *feedback* dado.

Por essa razão, há quem se posicione a favor de um maior direcionamento do aluno, não só localizando precisamente o elemento a ser revisado, mas também indicando que tipo de erro foi cometido, utilizando, assim, um procedimento classificatório dos erros, e ensinando ao aluno estratégias para que ele saiba o que deve ser feito para obter uma revisão proveitosa de seu texto.

Um exemplo é a técnica conhecida como *feedback codificado* (ROB, ROSS & SHORTREED, 1986). Nesse procedimento, o aluno tem acesso a uma tabela de símbolos que são usados pelo professor para sinalizar o tipo de erro que necessita de revisão, como no exemplo abaixo:

- ort: erro de ortografia
- v: erro no emprego do verbo (tempo, modo, aspecto, concordância)
- ^: falta uma palavra.
- M. erro no uso de maiúscula.
- p. erro de pontuação
- /: dê parágrafo
- (): palavra desnecessária
- dd: use as convenções do **discurso direto**

Tabelas como essa podem ser elaboradas pelo professor, a partir dos erros mais recorrentes de seus alunos.

Para Serafini (1994), essa é uma forma de tratar o texto do aluno que respeita os princípios da boa correção porque nela prevalece uma atitude operativa: identifica-se o erro, especificando uma operação que o aluno errou, enquanto na *correção direta*, como visto anteriormente, pre-

valece uma atitude prescritiva quando o professor indica ou resolve o erro pelo aluno.

Teoricamente, a utilização dos códigos deve levar o aluno a refletir sobre os tipos de erros cometidos e a pensar como eles podem ser sanados. Contudo, Makino (1993) atesta que os sujeitos de seu estudo demonstraram não saber o que seus professores esperavam que eles fizessem com os símbolos de correção e com os comentários, tornando a revisão uma fonte consistente de frustração da parte dos alunos. Além disso, o professor pode acabar se atendo a classificação de problemas gramaticais e não dar o devido tratamento às questões relacionadas à macroestrutura do texto.

Portanto, independentemente do procedimento escolhido, é crucial que os alunos estejam familiarizados com o instrumento adotado e que compreendam o que cada símbolo significa, além de serem ensinados a desenvolver estratégias de revisão adequadas ao tipo de problema, caso contrário a correção, fatalmente, resultará em um novo erro por parte do aluno. Assim, para complementar, cito Cavalcanti e Cohen, (1990, p. 20) que dizem que “uma concordância clara entre professor e aluno em relação aos procedimentos de *feedback* e formação de repertório de estratégias poderia levar a aulas mais produtivas e gratificantes” e Menegassi (2000, p. 85), que diz que “o processo de conscientização do uso dos comentários de revisão na construção textual é responsabilidade primária do professor, estendendo-se aos alunos de forma natural.”

3.2. A correção textual-interativa: pontos a considerar

Apesar dos méritos e deméritos dos procedimentos que acabamos de explorar, tanto na *autocorreção indicativa* e na *classificatória*, a solução do problema, apesar de requerer a participação do aluno no provimento de alternativas, reflete apenas a opinião do professor, já que seu texto se sobrepõe ao do aluno, evidenciando, por conseguinte, uma postura extremamente assimétrica e autoritária. Este posicionamento é reflexo do nosso sistema educacional, onde o professor é quem determina o que está certo ou errado, sem ao menos dar crédito as tentativas do aluno.

Além disso, como o trabalho de marcação do texto do aluno é, via de regra, feito na ausência do escritor (LUCENA, 1997, p. 6), o *feedback* do professor pode “produzir resultados inadequados, pois não há como se ter acesso às intenções do autor, o que em muitos casos é a única forma

de se adequar um texto”. Essa situação, muitas das vezes, resulta em comentários que, ao invés de proporcionarem uma “intervenção útil”, causam a “apropriação indevida” das ideias do escritor, anulando, assim, a sua voz (GOLDSTEIN, 2004, p. 678).

Assim, o professor corrige frases ou trechos inteiros sem perguntar ao autor sobre o significado pretendido, arriscando mudar o sentido do texto, sobrescrevendo sua visão do assunto tratado e apropriando-se do texto do aluno, calando a sua opinião ao ditar o que ele deve ou não deve dizer.

Para mudar essa prática, precisamos criar tarefas que deixem claro a situação comunicativa idealizada, a intenção do discurso e a audiência para qual o texto se destina. Além disso, ela também prega o desenvolvimento de mecanismos através dos quais o professor possa auxiliar o aluno a se comunicar durante o processo de *feedback* quando não estão face a face.

Para tanto, Goldstein (2004, p. 325) sugere instrumentos que possam informar ao professor sobre o que o aluno pretende com o seu texto, tais como uma folha de rosto na qual ele escreva o objetivo do seu texto, ou que ele faça comentários paralelos, nas margens ou em folha anexa, explicando o motivo pelo qual ele desenvolveu certo trecho de dada forma. Esse procedimento é útil principalmente nas partes nas quais o próprio autor não tem certeza se a apresentação do conteúdo se fez clara para o leitor.

Essa forma de olhar a tarefa escrita possibilita uma “intervenção útil”, pois os comentários almejarão mostrar ao aluno onde o texto não está alcançando o seu propósito. Esse *feedback* pode, então, sugerir leituras ou troca de ideias com outros escritores sobre outros pontos de vista do assunto de seu texto. Além disso, o professor pode perguntar ao aluno o que ele quer dizer e, assim, ajudá-lo a encontrar as palavras para expressar o seu pensamento.

Portanto, como é de crucial importância dar o suporte necessário a cada passo dado em busca do melhor texto possível, “respondendo a cada aluno não com um texto ideal sobreposto ao seu, mas partindo de onde o escritor está, de suas intenções e do que ele diz ansiar do leitor” (GOLDSTEIN, 2004, p. 73), os professores podem realizar um tipo de *feedback* que estimula a interação entre leitor e escritor, via texto.

Esse tipo de *feedback*, que Ruiz (1998) denominou de *textual-iterativo*, corresponde a comentários mais longos, escritos após o texto, que apontam os problemas discursivos presentes e desafiam o aluno a refletir sobre o seu discurso através de questionamentos, sem, no entanto, resolver os problemas por ele. Os comentários, que podem ser em forma de bilhetes, incentivam o trabalho de reescrita, elogiando o que foi feito ou cobrando algo que não foi feito, de modo que o aluno se sinta orientado e encorajado a reescrever o texto.

Nessa abordagem, o professor transcende o papel avaliativo e se eleva ao posto do que Conceição (2004, p. 328) chama de “interlocutor privilegiado”, mostrando-se interessado no que o aluno tem a dizer, concordando, discordando, questionando, dialogando como o texto e seu autor. Para a autora, se o professor não assumir, verdadeiramente, uma posição de interlocutor, dificilmente o aluno construirá a noção de interlocutor à distância, que é, no seu entender, a característica básica que diferencia um texto oral de um texto escrito.

Quando o diálogo é estabelecido, a interação se torna menos assimétrica, pois os alunos saem da posição de aprendizes passivos, assumindo o papel de sujeitos críticos e reflexivos por terem sido “desafiados a pensar sobre a sua prática” (CONCEIÇÃO, 2004, p. 329). Desta forma, eles conseguem se desvencilhar do contexto tradicional, onde nem mesmo se assumem como sujeitos de seu discurso, repetindo fórmulas prontas e acabadas, para finalmente focalizarem sua atenção nos efeitos que o seu discurso pode causar sobre os seus interlocutores.

Quanto ao *feedback*, há também a possibilidade de o professor responder tanto ao conteúdo do texto quando a alguns erros. Este sistema é denominado de *resumo* por IDHE (1994, p. 3) e também é mencionado em Figueiredo (1997, p. 124-125) como uma forma de “fomentar o interesse dos alunos em escrever”, pois “o professor mostra que se interessou pelo conteúdo, incentivando o diálogo e a produção de novos textos, que poderão ser mais claros e de melhor qualidade”.

Esse ponto reforça a ideia de que os escritores-aprendizes precisam descobrir seu próprio sentido através da orientação do professor, que, como leitor, ativo e responsivo, e escritor mais experiente pode guiá-los, estendendo o seu processo de pensamento.

Para finalizar essas considerações sobre a abordagem processual, destaco que apesar de esta parecer mais trabalhosa para o professor a primeira vista, de fato não é por duas razões.

Em primeiro lugar, ao invés de a cada aula de redação ser esperada a produção de um novo texto que será corrigido de modo tradicional pelo professor, várias aulas terão como objetivo principal a melhoria de um só texto, que ao longo do processo, irá sendo “corrigido” paulatinamente pelos colegas, pelo autor e por fim, pelo professor. Isso por que, nessa abordagem, é esperado que todos participem lendo os textos uns dos outros, comentando, ajudando e assim, produzindo textos que chegarão com mais qualidade as mãos do professor.

Em segundo lugar, não há a necessidade de se trabalhar em cima de todos os problemas do texto ao mesmo tempo, pois, como ressaltam Phersson e Robinson (1985), o efeito psicológico da correção excessiva é a perda da autoconfiança do aluno e a destruição do relacionamento entre o aprendiz e o mestre, resultando num desgostar de ler e escrever, levando o aluno a escrever menos para evitar erros. Além do mais, ao corrigir todas as inadequações do texto sem enfatizar um objetivo, ficamos sem saber o que é realmente importante, e se tudo é importante, nada se sobressai (EL-KOUMY, 2000, p. 1). Portanto, é mais produtivo escolher um foco em uma determinada tarefa de produção textual e direcionarmos a atenção de nossos alunos para ele.

A fim de ilustrar como esse tipo de trabalho pode ser realizado na prática, apresento a seguir uma sequência didática baseada em algumas das sugestões de atividades propostas em Soares (2009).

4. *Sugestão didática para abordagem processual da escrita*

Nos livros escolares do ensino médio, é comum encontrarmos sequências didáticas que explorem a leitura de um ou mais textos sobre um dado tema e tarefas que tenham por objetivo preparar para a escrita. Nestas, além das questões de interpretação de texto, há atividades que direcionam a atenção dos alunos para as questões do gênero, além de instruções tais como “pesquise sobre o assunto em jornais, revistas e internet”, “organize e selecione o material coletado”, “reescreva o seu texto quantas vezes quiser” etc.

Apesar de essas sugestões serem pertinentes, parece não haver uma preocupação em sugerir formas de encaminhar este trabalho. Pensando nesta questão e tomando por base uma aula com a duração de 50 minutos, apresento de forma resumida uma sequência didática que privilegia uma abordagem processual da escrita.

4.1. Sugestão de sequência didática nos moldes da abordagem processual da escrita

A sequência ora apresentada se estende por quatro aulas de cinquenta minutos e almeja descrever uma forma de trabalhar a produção textual escolar dentro de uma visão processual da escrita.

Na 1ª aula, realizam-se as atividades que introduzem a tarefa de escrita, conforme o de costume, sem, no entanto, iniciar a redação propriamente dita ou requerê-la como tarefa de casa. Apesar de muitos materiais já aderirem à visão social da escrita e trazerem propostas de tarefas contextualizadas, devemos sempre nos certificar de que as tarefas de escrita deixem claras (a) a situação comunicativa idealizada, (b) a intenção do discurso e (c) a audiência para qual o texto se destina (Goldstein, 2004, p. 72). Portanto, devemos conscientizar os alunos do fato de que quando se escreve, há, geralmente, um ou vários leitores específicos em mente cuja compreensão responsiva o autor procura e antecipa (BAKHTIN, 1979/2003, p. 333). Assim, caso as atividades propostas no material didático não levem em conta estes pontos, podemos criar um contexto que espelhe o mundo real para a circulação daquele texto e, assim, adaptarmos a tarefa de escrita. Além disso, também podemos sugerir que a turma discuta questões como as sugeridas nesta lista:

4.1.1. Refletindo sobre o texto que vou escrever

- 1- O que eu sei sobre o meu leitor em potencial? Ele é leigo ou especialista no assunto? Qual é o grau de distanciamento entre nós?
- 2- O que o meu leitor provavelmente já sabe sobre o assunto do meu texto?
- 3- O que ele ainda não sabe? O que eu quero trazer de novidade?
- 4- O que o leitor precisa saber para compreender o meu texto? Há conceitos que são centrais e que, por isso, precisam ser bem definidos e exemplificados?
- 5- O que eu quero comunicar com esse texto? Qual é a minha intenção? Informar? Persuadir? Comparar? Argumentar?

Esses pontos podem ser levantados a partir da própria retomada do material de leitura, procurando reconstruir o percurso do escritor na

escolha dos assuntos, das ideias de apoio, das exemplificações e etc., apresentadas no texto-base.

Na 2ª aula, o assunto é retomado e seguimos como uma atividade para a geração de ideias, chamada de *escrita livre*. Nesta, o autor vai passando para o papel tudo que lhe vier à mente sobre um tópico por aproximadamente dez minutos. Essas ideias podem ser verbalizadas por meio de palavras soltas, fragmentos, orações ou sentenças completas, sem que o autor se preocupe com a correção gramatical e ortográfica, se há elementos coesivos, ou não, ou se a ordenação está adequada. O objetivo é levar ao desbloqueio das ideias, já que não é esperada a redação de um texto para nota, mas, sim, que o autor se expresse livremente sobre o assunto. Ao término do tempo, os alunos recebem mais 15 minutos para reorganizarem e revisarem o que escreveram de modo que estes rascunhos possam ser compartilhados com a turma. Assim, eles terão a oportunidade de receber comentários de diversos leitores sobre o conteúdo que veio a tona neste primeiro exercício de expressão.

Para realizar o compartilhamento, pedimos que os alunos se agrupem em trios, ou em pequenos grupos, de preferência com quem tenham mais afinidade, e que cada um leia as suas anotações para os demais. Após cada leitura, o grupo faz observações sobre o conteúdo escolhido pelo autor, sugerindo quais ideias devem ser aproveitadas para a escrita do texto, quais podem ser reelaboradas, melhor exemplificadas ou eliminadas. Essa decisão deve levar em conta o público-alvo da escrita bem como o meio no qual ela circulará. O autor pode fazer anotações para consultá-las na hora da escrita, que será realizada em casa. O grupo também pode ser estimulado a comparar ideias, selecionando, assim, as melhores ou com mais chance de desenvolverem um texto adequado a tarefa proposta. Como dever de casa, os alunos deverão escrever a sua primeira versão do texto, baseada nestas anotações iniciais, e trazê-la para a aula seguinte.

Vale ressaltar que, ao propor a escrita livre, devemos deixar claro para a turma o objetivo da tarefa e a importância de os alunos se colocarem na posição “leitores interessados”, pois a intenção é obter comentários sobre o conteúdo e não sobre a qualidade linguística do rascunho. Este tipo de atividade colaborativa, feita de forma consciente, é fonte de crescimento para todos.

Na 3ª aula, é introduzida a ideia de *feedback* colaborativo. Nesta, os alunos devem ler a primeira versão dos textos uns dos outros e tecer

comentários mais pontuais sobre o encadeamento, a clareza, a relevância e a coerência das ideias apresentadas para o leitor, ou sobre fatores contextuais tais como o papel que o escritor está adotando.

Contudo, muitos alunos não sabem bem o que dizer ou o que procurar nos textos dos colegas. Portanto, devemos explicar a razão de tal atividade e preparar a turma para realizá-la. Soares (2009) apresenta seis atividades que servem tanto para estimular os alunos a avaliarem os seus textos quanto para treiná-los para dar *feedback* aos colegas. Dentre elas, destaco uma adaptação de duas delas: a Atividade 5.1, que apresenta o *feedback* colaborativo, e a Atividade 6.1 A, que apresenta aos alunos uma lista de verificação que serve como guia para a apreciação dos textos a serem lidos.

Primeiramente, devemos mostrar aos alunos que somos todos leitores capazes, ou seja, percebemos facilmente se um texto está claro e se apresenta as informações que buscamos, ou se está confuso e não tem nada do que queremos. Portanto, esta será a habilidade trabalhada em aula. Para orientar a tarefa, Soares (2009, p.105) sugere a distribuição de um material que explica o que é o *feedback* colaborativo e como proceder para realiza a tarefa. Sugere, também, uma lista de verificação que ajuda o leitor a refletir sobre o texto do colega (Soares, 2009, p.121). Este material, reproduzido a seguir, deve ser lido com a turma para que esta compreenda o objetivo da tarefa e como ela será realizada.

4.1.2. *Trabalhando com o feedback colaborativo* (SOARES, 2009)

O que é o feedback colaborativo?

É responder com apreciação e críticas construtivas a escrita do seu colega. Este é um elemento importante no nosso curso porque irá lhe ajudar a ficar mais consciente sobre o seu leitor enquanto escreve e revisa seu texto; sensível aos problemas da sua escrita e confiante em corrigi-los.

Quais são as regras para dar o feedback?

- ❖ Respeite o texto do colega;
- ❖ Seja consciencioso: leia com atenção e pense sobre o que o autor esta tentando dizer;
- ❖ Seja organizado e legível, caso você faça comentários escritos;
- ❖ Responda de forma positiva e encoraje o autor;

- ❖ Dê sugestões;
- ❖ Seja específico nos seus comentários.

Lembre-se que você não está preocupado com a gramática do texto! Você vai ajudar seu colega se colocando no papel do leitor-alvo, que sabe em que momentos da leitura o texto é interessante, ou lhe causou confusão.

O que eu devo procurar?

Coloque um x na coluna apropriada e, se sentir necessidade, faça um comentário para auxiliar o colega a entender a sua avaliação.

Após finalizar a tarefa, converse com o colega sobre o que você incluiu no formulário “Lista de verificação”.

4.1.3. Lista de verificação

Ponto a ser observado	Sim	Não	Comentário
A tese e as ideias estão claras e dentro do tema delimitado?			
Há um foco em cada parágrafo?			
Há uma progressão nas ideias apresentadas?			
O tratamento dos assuntos é balanceado?			
É fácil seguir a linha de pensamento apresentada?			
A escolha do vocabulário e das estruturas contribui para a clareza das ideias?			
Há uma conexão entre as ideias apresentadas?			
O nível de formalidade é apropriado?			
O texto obedece às convenções do gênero?			
O texto cumpre a sua proposta comunicativa?			
Há assuntos dos quais o leitor-alvo talvez não tenha conhecimento de mundo o suficiente para compreender?			
Seria aconselhável prover mais exemplos?			

Material extraído de Soares (2009, p. 105 e 121)

Após a leitura do material, os alunos iniciam a atividade, trocando as redações entre si e seguindo as instruções. Ao final da sessão de *feedback*, podemos discutir com a turma o que eles acharam da atividade e se pretendem, ou não, utilizar os comentários dos colegas em suas revisões. Sobre a utilidade deste tipo de tarefa colaborativa, dados de uma pesquisa realizada com alunos universitários (SOARES, 2006) revelam que os sujeitos tendem a aproveitar os comentários na reescrita, seja de modo direto, fazendo as substituições sugeridas, seja de modo indireto, adaptando as sugestões dadas pelos colegas. Assim, a revisão colaborativa foi avaliada como uma atividade benéfica para o desenvolvimento de suas habilidades como escritores.

Na 4ª aula, as redações são entregues para que possamos avaliá-las em casa. O ideal é que façamos uma primeira leitura no papel de *leitores* para termos uma visão geral de como a turma realizou a tarefa. Dependendo do que se apresentar, podemos focalizar nossos esforços ainda nos aspectos globais do texto, ou assumirmos, também, o papel de *assistentes*. Neste caso, podemos selecionar quais aspectos linguísticos são mais necessários levando em conta os “erros” cometidos pelos alunos, sem, no entanto, marcá-los nos textos dos alunos. Por exemplo, se há problemas recorrentes quanto à concordância verbal, iremos propor exercícios gramaticais cujas frases são, em verdade, aquelas encontradas nos textos dos alunos, como no exemplo abaixo, retirado Soares (2009, p. 143), encontradas em redações de universitários:

As frases abaixo foram selecionadas a partir das redações de sua turma. Discuta com o colega qual das duas opções é a correta, apontando o elemento ao qual o verbo se refere:

a) A importância da leitura é reconhecida na sua ausência, quando, muitas vezes, *ocorre/ocorrem* situações que poderiam ser contornadas ou resolvidas imediatamente.

b) Nesse caso, o estudante que almeja cursar uma boa faculdade não tem outra escolha senão fazer um cursinho preparatório que *são dispendiosos/é dispendioso* para esta classe

Em uma situação como esta, podemos fazer revisões sobre os tópicos que selecionarmos e, então, passarmos os exercícios. Após as correções, os alunos podem receber os seus textos de volta para que verifiquem se há problemas referentes aos assuntos estudados, antes de devolvê-los para que sejam avaliados. Procedendo desta maneira, estamos oferecendo não só uma oportunidade para os alunos revisarem alguns aspectos do uso da língua, mas, acima de tudo, um momento de reflexão, sabendo que as dificuldades encontradas também são compartilhadas pelo grupo. Nas palavras de Figueiredo (1997, p. 123), esta forma de tratar o texto do aluno é válida, pois “como o erro de um pode ser a dúvida do outro, os alunos terão a chance de tirar o máximo proveito daquilo que há alguns anos era considerado um pecado: o erro”.

De posse dos textos revisados, podemos agora decidir se damos a tarefa de escrita por encerrado, fazendo as correções que ainda se mostrem necessárias de modo direto, atribuindo a ele uma nota final, ou se ainda queremos que os alunos procurem melhorar o texto.

No primeiro caso, é interessante usar um material que deixe claro para o aluno as características do seu texto *vis-à-vis* o conceito que recebeu, como ilustra a tabela abaixo, retirado de Soares (2009, p. 122).

Conceito	Características
A	A ideia principal é apresentada de forma extremamente clara. O texto está muito bem organizado e é totalmente coerente. A escolha de vocabulário é excelente. Os erros de gramática, ortografia e pontuação são raros.
B	A ideia principal é apresentada de forma razoavelmente clara. O texto está relativamente organizado e é coerente. A escolha de vocabulário é boa. Os erros de gramática, ortografia e pontuação são poucos.
C	A ideia principal é apresentada, porém não é feita de forma clara. O texto está pouco organizado e falta um pouco de coerência. A escolha de vocabulário é mediana. Os erros de gramática, ortografia e pontuação são frequentes e alguns mais sérios.
D	A ideia principal é difícil de ser identificada e/ou não tem relação com o tema proposto ou com o desenvolvimento. O texto está mal organizado e falta coerência. A escolha de vocabulário é pobre. Os erros de gramática, ortografia e pontuação são muito frequentes e muito sérios.

Material retirado de Soares (2009, p. 122)

No segundo caso, podemos indicar os erros por meio de símbolos, conforme a tabela apresentada na seção 3.1 deste artigo, e pedir que eles façam nova revisão, por exemplo, antes de finalmente darmos o conceito para a tarefa.

Nesse caso, cabe a nós verificar se as correções foram feitas de modo adequado e, então, avaliar o texto por meio do quadro de conceitos sugerido acima.

Essas sugestões não esgotam o trabalho que podemos fazer para dar *feedback* aos textos do colega, mas se apresentam como bons pontos de partida para repensarmos a nossa prática no que tange o provimento de *feedback* aos textos de nossos alunos.

5. *Palavras finais*

Este artigo teve por finalidade resumir os conteúdos do minicurso A Escrita na Escola: Teoria e Prática, o qual propôs uma forma de trabalhar com a produção textual que dê mais ênfase a colaboração e a visão de texto como processo, na qual há dois componentes essenciais: a consciência, ou seja, como se escreve, e o *feedback*, que não deve ser confundido com correção de erros (O'BRIEN, 2004, p. 07).

Nessa abordagem, portanto, é necessário dar tempo e oportunidades variadas para que os alunos encontrem soluções para as suas dificuldades de escrita, conforme ilustrou a sequência didática nele proposta. Caso essas condições não sejam estimuladas na aula de produção textual, dificilmente o aprendiz se tornará um escritor autônomo, capaz de avaliar a sua produção e de usar estratégias para melhorar a sua própria escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, C. B.; TARDELLI, M. C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 25-47.

BADGER, R.; WHITE, G. A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, v. 54/2, abril, 2000.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Correção de texto: um desafio para o professor de português. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, p. 323-344, jul/dez. 2004.

CAVALCANTI, M.; COHEN, A. D. Comentários em composições: uma comparação dos pontos de vista do professor e do aluno. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 15, p. 7-23, jan./jun. 1990.

EL-KOUMY, A. S.A. *Effects of overall, selective, and no error correction on the quality and quantity of EFL student's writing*. Egypt: Suez Canal University, 2000, p. 1-10.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os erros: Uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: UFG, 1997.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004, p. 59-79.

GOLDSTEIN, L. M. Questions and answers about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together. *Journal of second language writing*, v. 13, p. 63-80, 2004.

GOUTY, J. & LID, S. *Improving student writing ability through the use of teacher intervention*. 2002. 98 f. Pesquisa-ação apresentada como requisito parcial para titulação no curso de Mestrado em Ensino e liderança, Saint Xavier University & Skylight Professional Development, Chicago, Illinois.

IDHE, T. W. Feedback in L2 writing. In: *Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics*. Baltimore, Maryland: EUA, 1994.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 99-117.

KROLL, B. M. Some developmental principles for teaching composition. In: GRAVES, L. R. *Rhetoric and composition: a source book for teachers and writers*. Upper Montclair, NJ: Boynton: Cook Publishers Inc., 2002 p. 258-262. [Artigo originalmente publicado em *Teaching English in the two-year college*, vol. 7, p. 17-21, 1980]

LUCENA, A. M. C. Revisão colaborativa de textos no 2º grau. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. 29, p. 5-19, jan./jun, 1997.

MAKINO, T.Y. Learner self-correction in EFL written compositions. *ELT Journal*, 47, p. 337-341, 1993.

MENEGASSI, R. J. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 35, p. 83-93, jan./jun. 2000.

O'BRIEN, T. Writing in a foreign language: teaching and learning. *Language teaching*, v. 37, p. 1-28, 2004.

PHERSSON, R. S.; ROBINSON, H. A. *The semantic organizer approach to writing and reading instruction*. Rockville, Maryland: Aspen Publishers Inc., 1985.

RAIMES, A. *Techniques in teaching writing*. Oxford: OUP, 1983.

ROBB, T.; ROSS, S.; SHORTREED, I. Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20.1, p. 83-93, 1986.

RUIZ, E. Mª. S. D. *Como se corrige redação na escola*. 2 v. Tese (doutorado em Linguística Aplicada.) Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas. 1998.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 6. ed. São Paulo: Globo, 1994.

SOARES, Doris de Almeida. *O papel dos comentários dos colegas para a reescrita de textos em inglês como LE*. 2006. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras.

SOARES, Doris de Almeida. *Produção e revisão textual: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras*. Petrópolis: Vozes, 2009.

TRIBBLE, Christopher. *Writing*. Oxford: OUP, 1996.

WHITE, R.; ARNDT, V. *Process writing*. Longman: UK, 1991.